英國幼兒教育師資培育制度對臺灣之啟示

施又瑀
大葉大學通識中心兼任助理教授
施喻琁
暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

21 世紀以來，各國對於幼兒教育的關注度空前提高，一些先進國家尤其是英國的幼兒教師職前培訓的經驗彌足珍貴。研究者選擇英國作為研究對象，主要考量諸多先進國家中，英國近年師資培育制度之改變最為顯著，為英國教育界帶來嶄新的面貌。盱衡實際，英國師資培育多元且饒富彈性，除了國家師資培育課程，也同時開放各式的師資培育機構，並發展出學校本位的、在職本位的師資培育模式，大步跨向自由市場競爭的機制。因此，本研究旨在探討英國幼兒教育師資培育模式及相關教育內涵，希冀以英國幼兒教育教師培育的實施經驗，作為我國未來規畫幼兒教師培育制度改革之參考。

二、英國幼兒教師必備之教學能力

英國幼兒教師培育制度是以「能力本位教育」作為理論基礎，由政府依據課程標準授予合格教師證照(DfEE,1998)，其中規範了幼兒教師應具備的專業教學知能，這些能力是依學前幼兒的成熟準備度發展而訂定，再就每一項幼兒能力指標，詳細條陳幼兒常發生且易觀察的具體行為，並據以列出教師應符應的相關教學能力指標。現行英國幼兒課程標準與幼兒教師教學能力培育手冊，涵括六個課程領域:個人、社會與情緒發展，溝通、語文與文學，數學的發展，對世界的認知，體能發展，創造力發展等，以及幼兒基本能力本位的教師教學能力指標，共計 30 個，(Kwon, 2007; DCSF, 2008；Reading Borough Council, n. d.；魏惠貞、李來春、林欣毅，2011）彰顯英國為確保幼兒教師教學能力的培育品管，茲簡要摘述如下：

(一) 個人、社會與情緒發展

英國關注幼兒的「個人、社會與情緒發展」面向，單獨劃歸一個課程領域，包括性向與態度、自信與自尊、廣結人際關係、行為與自我克制、生活自理及社群能力等六個範圍，並揭示具體的能力指標，鼓勵幼兒探索並談論新的學習經驗，評價做事的想法與方法；提供幼兒認同與因應彼此感覺的機會，鼓勵幼兒嘗試技能與活動，並達到熟練，學會自理、自制與合群等。

(二) 溝通、語言與識字

此一領域包括能溝通的語言、會思考的語言、結合聲音與字母、閱讀、寫作與書寫能力等六大項，從相關教學能力指標來審視，可以發現英國重視從小就提供幼兒機會參與有意義的聽、說活動，培養幼兒傾聽別人說話、

瞭解別人及自己表達的想法；鼓勵幼兒談論自己的感覺、編撰故事，讓幼兒設想接下來會發生什麼事，學習從對話中發展出假設，再從因果中獲取驗證，一則培養幼兒系統思考的能力，一則藉此引導教師發展以「幼兒為中心」的教學能力。

(三) 數學的發展

此一領域的內涵，包括:1.數學符號與運算；2.計算能力；3.圖形、空間與測量三大項。從其內涵中分析察覺，英國教師能充分「寓教於樂」，透過詩詞、歌曲和故事等認識數學，並且善用鷹架提問技術與創造思考發問技術，激發幼兒解決問題的能力，藉此以培養幼兒教師學習如何引領並發展幼兒的數學能力。

(四) 對世界的知識與理解

此一領域旨在培養幼兒對世界的好奇，期望孩子能擴展視野、放眼全球，其內涵包括: 探索與調查、技能的設計與培養、資訊及通訊科技、時間感、區域感、文化與信仰六大項。

(五) 體能發展

此一領域的內涵，包括動作能力、空間感、覺知健康與身體、運用設備，以及使用工具與材料。英國教師會教導幼兒動作的技能，鼓勵孩子探索不同表達意見及動作的方式；適切的將動作與空間結合，激發幼兒投入，引起其興趣，發展或修正已有的技能等；這些也都是教師應有的教學能力。

(六) 創造力發展

此一領域主要在培養幼兒與教師的創造力，其內涵包括四大項:探索媒體與物質、音樂、想像力:以及對經驗、表達、溝通有反應。英國教師會提供幼兒機會運用技能，並藉由渠等的表現探索概念與想法；向幼兒展示各種樂器的彈奏；讓幼兒瞭解圖片、畫作、音樂、舞蹈可以表達出不同的想法和感覺；以及協助幼兒評價各自的工作並思考改善的可能。

三、英國幼兒教師培育課程之內容

盱衡英國幼兒園教師的職前培訓主要委由大學教育學系和高等教育學院負責，主要包括三類課程，茲簡要分述如下：

(一) PGCE 課程

英國的教師大多採 PGCE 路徑取得教師資格，PGCE（Postgraduate Certificate in Education）主要提供給已獲得學士學位，志在從事教師職業的大學畢業生為培訓對象，培訓時間為一年(共 38 週，分三個學期完成)，等同於碩士級課程。目前，在英國的大學教育學系或者高等教育學院中的教師培訓課程以劍橋大學最為著名，劍橋大學的 PGCE 課程主要包括理論課程和教學實務活動課程（侯艷、趙旭曼，2011）。

1. 理論課程

理論課程包括核心課程、基礎課程、專業研究三大範疇。在核心課程方面主要為英語、數學與科學的教學法。基礎課程方面主要涵蓋藝術、體育、史地、資訊等科目。學生藉由學習基礎課程，除了獲得相關理論知識，還可以提升自身的素養。專業研究方面包括兒童發展與兒童學習方式研究，跨學科主題探究以及教學現場中實務問題的探討，如計畫、評量與常規管理等。專業研究領域旨在著眼於提高學生的反思能力，增益渠等成為擁有包容力及省思力的新一代幼兒園教師。

2. 教學實習

英國劍橋大學教育系與當地多所幼兒園和附設學前班的小學建立合作夥伴關係，提供學生大量實習的機會。一般的教學實習通常分成四階段進行。第一階段主要在參與 PGCE 早期或初等教育課程前，學生利用一週時間到住家鄰近的幼兒園、小學或是托育中心實施觀察活動。第二階段是在入學後的第一學期，學生連續二週到幼兒園或托育機構觀察教學和日常活動。第三階段是在第一學期期末與第二學期期初，學生親自到幼兒園或托育機構中挑選一個班級，連續七個星期投入參與班級的教學活動，並完成正式教師 30%～40%的工作量。第四階段的實習在最後一學期，學生需要承肩一位正式教師的全部職責，獨立完成接續八週的教學活動。這段時間，學生除了實習尚且需要建立個人的教學檔案，忠實紀錄及省思自己的實習、成長情況。

(二) CYES 課程

CYES 是兒童、青少年及教育研究文學學士學位課程(Childhood，Youth and Education Studies)的簡稱，旨在提供未來從事幼兒園教育工作者的課程，修業年限為四年，學成後可獲得早期教育學士學位。CYES 學習內容寬廣，第一學年的課程主要聚焦於理解教育學和心理學的概念，熟稔相關的兒童教育、兒童社會學理論以及基本的心理學知識，比如兒童、教育與學校，研究方法，兒童、青年與偏差行為、精神與行為與教育哲學等。在第二學年，學習則較偏向社會科學，藉以拓展學生的學術視野，舉凡社會心理學，教育社會學，語言、溝通與學習，發展心理學，教育心理學，兒童和青少年的臨床介入以及國際兒童教育等。第三學年則為教學實習階段，實習內容類似 PGCE 早期或初等教育課程，藉此增進學生對教學工作實務之瞭解，俾使理論實務相互印證，並習得專業知識、專業技巧與經驗。此外，在實習過程中，學生也須尋找自己的研究興趣，為第四學年的專題研究鋪路。第四學年為專題研究課程，學生可根據自己的興趣或未來工作需要選擇適合的專題研究課程，俾為未來的專業化發展厚實基礎，也有利於培養研究型幼兒園教師。

(三) TEEY 課程

TEEY 是英國幼兒園教師教育學士學位課程[Teacher Education (Early Years)] 的簡稱，修業年限為四年，重視理論與實務的結合。課程主要為四大模組，即核心課程、職業發展教育、專業課程和教學實習，率皆以專題的形式出現，此種課程組織形式是 TESY 的一大特色。其中教學實習的內容相當多元，不只含括教學活動，還須費心於分析兒童學習的情況，指導兒童活動，以及開創學習環境等。此外，有些高等教育學院還為學生提供至少兩所實習機構，給予模擬實習機會，藉以協助學生熟悉不同的早期教育機構，提升渠等規劃、設計組織教學活動和經營等的專業

四、英國幼兒教師培育課程之特色

綜觀上述三類課程的特色為：

(一) 課程結構符應社會情境，回應學前教育發展的需求

英國幼兒園教師的培訓，重視教師的職場專業知能，所以培訓除了重視學用合一，兼容理論與實務外，也源於學前教育機構日益多樣化，為了滿足不同需求，高等院校尤為關注學前教育的發展需求，大幅增設與現實情境相關的專業課程，這些特別顯現在 CYES、TEEY 的學士學位課程中。比如，CYES 開設了兒童和青少年的當代議題、態度與社會認知等與現實情境息息相關的研究專題，學生可以挑選有興趣的專題進行深入研究。而 TEEY 揭示的每一個專題都與現實情境相關，旨在引導學生接觸學習多元文化中的兒童教育、學前教育革新發展、當今兒童的價值觀及其問題等與現實情境相關的專題研究課程，冀期學生熟稔這些相關課程，不只可以掌握當前學前教育的新理念，而且可以提升自己的專業素養。

(二) 培訓課程的核心著眼於教學實習

教學實習主要為輔導未來的教師瞭解教育對象及班級教學情境，演練教學知能與班級經營管理知能，見習並參與學校行政工作、瞭解學校運作，從而體認教師職責及角色，培養專業精神。我們審視英國的教學實習，可以明顯見到它位居幼兒園教師職前培訓的核心地位。綜觀上述三種課程，可以發現教學實習的份量佔了相當多的比重，如 PGCE 在 38 週的課程中，安排了 18 週的教育實習活動，讓學生有將近一半的時間親身踐行教育理論的機會。而在 CYES 的第三學年是教學實習時間，學生全年投入實習工作，藉此體驗實際經營班級和教學等實務，並強化理論與實務的融合知能。至於 TEEY 的教學實習活動則貫串 4 年，將教學實習與理論課程緊密結合，輔導學生只要學習到相關的某一教育理論科目時，隨時需要親自到幼兒園或學前班進行觀察和教學活動，以資檢視驗證，深入理解和應用所學理論。

其次，教學實習方式多元化亦是一大特色。除傳統的見習和實習方式外，有些學校運用多媒體提供學生模擬實習的機會，讓學生從互動中體驗教學的情境。再次，教學實習內容包羅萬象，除了共同教學，還廣納相關的教學與活動，如分組教學、個別指導、課外活動、環境營造及教學研究等，裨益未來的教師深切體認幼兒園或學前班的教學活動和日常生活，有利於日後的班級經營。

(三) 課程內容彰顯多元文化的包容性

2007 年，英國學校培訓與發展司(TDA)訂頒《教師專業標準》，揭櫫「教師應認知學習者的發展是如何受到社會、宗教、道德、文化及語言等因素的影響；瞭解如何將知識有效的傳授給學生，包括母語非英語的學生或有特殊需求的學生；面對多樣化的群體能夠進行包容教學（Inclusive Education）。英國幼兒園教師職前培訓課程的內容符應此一標準的要求。比如 CYES 則開設了國際兒童教育課程，旨在引導未來教師認知不同國家的兒童教育和兒童生活環境，裨益培養學生的多元文化理念，有利於爾後在教學中培養兒童彼此相互理解、尊重與接納的精神。又如 TEEY 開設了多元文化中的兒童與家庭課程，讓學生認識不同種族兒童的家庭背景與語言環境，以便日後實際從事教職能兼顧到幼兒的興趣及經驗。

五、臺灣當前幼兒師資培育問題剖析

我國《幼兒教育及照顧法》於 2012 年元旦正式實施，原本分隸於教育部與內政部的「幼稚園」和「托兒所」旋即走入歷史，從而為 2-6 歲幼兒提供教育及照護服務的機構，正式更名為「幼兒園」，統歸教育部及各縣市教育局（處）管轄（楊惠芳，2011；陳淑琴，2012）。依照《幼兒教育及照顧法》（教育部，2012）的規定，教保服務人員分為園長、幼教師、教保員以及助理教保員四種身分。其中，對於擔任園長的資格為須具備幼兒園教師或教保員資格。在幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）擔任教師或教保員五年以上，且經直轄市、縣（市）主管機關自行或委託設有幼兒教育、幼兒保育相關科系、所、學位學程之專科以上學校辦理之幼兒園園長專業訓練及格。而擔任幼兒園教師的資格為應依師資培育法規定取得幼兒園教師資格；或在師資培育法相關規定未修正前，適用幼稚園教師資格之規定者。再者，如欲擔任教保員，其規定為國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業。抑或國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校非幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業，並修畢幼兒教育、幼兒保育輔系或學分學程。另外，擔任助理教保員則應具備國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格。綜觀上述，在幼兒園服務者，除了教師必須依法取得幼兒園教師資格外，教保員及助理教保員則不需具備教師證。

臺灣目前幼兒教師培育管道主要是大學的幼教系或科技大學的師資培育中心。而師資培育法嚴格規定，這些學生要能修畢職前課程規定的學分，包括普通課程、專門課程及教育專業課程，再接續半年之職場實習，並通過教師檢定考試，檢定及格後才能取得教師證。而幼稚園教師教育學程則為出自幼教（保）系的學生，其課程與幼教師資生職前 26 學分的課程重疊性高，衍生複修習狀況嚴重，加上必修科目未包含教師檢定考試科目等問題，素為人所詬病。而來自非幼教（保）系的學生只需修 26 學分，其幼教專業則明顯不足（歐姿秀，2012；王為國，2012）。綜上可知，幼教師應修畢相關學分、學程及實習，並且經過檢定及格後方具備教師資格；教保員則只需修畢相關學分不必通過資格檢定。爰此，衍生幼兒園教育品質良莠不齊的詬病，誠如周佩諭（2011）所指，師資培育管道應該聚焦專業核心課程的合流，制定專業核心課群涵括理論課程、實務/技術課程，以及半年實習課程，以培育擁有專業知能的幼教人員為旨。王靜珠（2014）亦指出，無論是幼兒教育系或保育系畢業者，都需經修習幼教專業課程，經過檢定、甄選成為幼教師是教育工作者的期盼。王為國（2012）亦認為，將來幼教師及教保人員均應修習「教保專業知能課程」，而有志擔任幼教師者，則應修習較為進階的「幼教師資職前教育課程」，並經由教師資格檢定考試取得幼教師資格。另外，非幼教系或教保相關科系的學生修習幼稚園教師教育學程時，應加修若干「教保專業知能」課程，以強化其教保專業知能，並將兩類課程之設計朝向符合銜接性，繼續性與區隔性方向規畫，避免過多重複性，俾讓所培育的人員都能達成優質目標。

魏美惠、林珮伃（2013）指出，現今專業幼教老師的養成階段重視教學方法、教學技巧、教育理論基礎等學科之專門及專業知識，反而忽略了幼教師情性方面的陶冶，人格及心靈層次的提昇。且在後現代社會不斷變動的世代中，承擔起確保公民在幼兒期健全發展的任務，因此，幼教師資培育機構要強化幼教師多元能力的養成，除了加強職前幼教師對於課程規劃及實施的能力外，還需要培職前幼教師在檢視課程完整性時的觀察力、反省思考能力。而吳珍梅、程小蘋（2012）歸納國內有關幼教師專業學習現場的困境與缺失，指出:（一）從進修的主題來看：偏重教材教法或教學技巧的訓練，未能培養教師個人專業成長之認知、動機與方法，或是從本身的教學經驗、教學困境進行檢討與反思，提出解決方案；（二）從課程的設計來看：欠缺教師學習的整體規劃，非針對幼教教學現場的需求，規畫一系列由淺入深、由概念到實做的實踐、體驗、回饋與修正的系統學習歷程；（三）從進修的方式來看：大多以專題演講為主，缺少教師間的互動與其主體性，無法建構出以教師為主體的知識系統；（四）從進修的主辦單位來看：大多是縣市教育處（局）自行規畫，而園方指派老師係被動參與，未能回歸至園所的辦學理念、教師的專業需求，實踐園所為本位的進修目標。

揆諸上述，我國學前教育面對的挑戰委實不少，尤其面對幼托整合所衍生的諸多問題，以及教師師資養成的困境、幼教師資課程的檢討、規劃與整合等，都亟待從相關層面匡正缺失，並輔以適切因應對策，才能開拓幼教的康莊大道。而師資的良窳攸關教育的成敗至鉅，因此更不能等閒視之，幼教師資的培育除了重結果（通過教師檢定）外，也應重視過程(如教學實習)，才能符應教學現場的需求。而目前國前署卻因師培司不願意開放幼教學程，欲將幼教師的培育制度脫離師資培育法，改由教保服務人員條例規範，不但降低幼教師的社會地位，在大量釋出幼教師名額後，私立幼兒園更可以低薪聘用幼教師，更易加速幼教產業的惡質化，凡此均值得有識之士深思，唯有找出問題根源，審慎思考，善謀對策才是幼教之福。

六、結論與建議

(一) 訂頒國家審核標準，落實教師證照品管

英國的教師大多透過 PGCE 途徑獲取教師資格，渠等必須經由政府訂頒的合格幼教教學能力標準，以及實習生的自我評鑑與舉證，並且通過指導教授與輔導教師的審核，嚴格控管幼兒教師執照核發的品質。反觀臺灣目前並無標準化的幼兒教師教學能力觀察表與實作評量工具，職是，大學培育單位應體察我國幼兒教育發展趨勢與基層實務，規劃理想適切的國家標準，建立常模，以落實幼教教師證照的管控，方能有效提升我國幼教教師之培育品質，扎穩幼教根基。

(二) 符應個別差異需求，重視幼小銜接議題

參加幼兒教育教師培育的對象，來自不同階層與教育背景，個別間的差異頗大，因此，對幼兒教師的培育除了幼兒教育的專業理論知識，也應針對我國幼兒教師專業發展進行差異化的培育，秉持因地制宜、因材施教的原則，提供不同需求的幼兒教師相關的課程。此外，針對幼兒教師與小學教師的不同點，也應進行相關的培育，以處理幼兒園與國小兩階段間的銜接課題:包括行政配合、上課方式、師生關係、評量方法、常規教導等。幼兒教師必須具備這方面的認知，才有能力協助幼兒適應未來國小的生活與學習。

(三) 掌握社會發展趨勢，體現多元文化課程

我國高等院校學前教育專業很少開設體現文化多元性的課程。時至今日，構建多元化的學前教育已是大勢所趨。因此，增設體現文化多元性的課程很有必要，如少數民族兒童與家庭、國際兒童教育、多種文化下的兒童與家庭等。這些體現文化多元性的課程可以促使學生形成多元文化理念，有利於幼兒園準教師任職後運用多元文化理念引導兒童，進而促使兒童學會相互尊重，相互接納，以促進社會的祥和。

(四) 幼教漸次轉公共化，提升偏遠幼教素質

臺灣幼兒教育任由私人辦理，衍生良莠不齊的亂象，造成幼教品質無法全面提升，幼教教師薪資偏低的窘困。在面臨少子女化的衝擊下，欲提升生育率，應仿效英國將幼兒教育納入政府應辦事項，亦即將幼兒教育公共化視為公共事務，才能有效全面管控及提升幼教品質。此外，臺灣幼兒師資鮮少有公費的培育名額，可以考慮增加公費生，吸引優秀大學生投入幼教行列，再予以分發至偏遠地區服務，有效提升偏鄉的幼教品質。

(五) 落實培育成效評鑑，精實幼教教學品質

英國相當重視師資培育機構的品質，在培育機構申請認證中，除了通過與不通過兩項，還必須重新認證；若沒有做好培育品質的控管，即可能在日後的評鑑中遭到撤銷認證。反觀我國對於幼教培育機構並未實施認證，對於師資培育的品質也鮮少追蹤檢討。衡諸英國的幼兒師資培育成效評鑑，包括自我評鑑、內部評鑑與外部評鑑，作法相當慎重與詳細，頗值得學習仿效。

參考文獻

■ 王為國（2012）。幼托整合之後幼教師資培育整合。**臺灣教育評論月刊，1**（1），45-48。

■ 王靜珠（2014）。肯定幼兒教育師資專業培養的重要性。**幼兒教育，314**，10-12。

■ 沈姍姍（2000）。**初等教育法案（英國）**。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1306975/

■ 吳珍梅、程小蘋（2012）。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案之探究。**新竹教育大學教育學報，28**（2），1-28。

■ 周佩諭（2011）。幼托整合下師資制度的合理公平性。**臺灣教育評論月刊，1**（1），54-57。

■ 侯艷，趙旭曼（2011）。英國幼兒園教師職前培訓課程的主要特點及其啟示。**幼兒教育，7**，92-95。

■ 教育部（2012）。**幼兒教育及照顧法**。臺北：教育部。

■ 陳延興（2014）。英格蘭新中等教育課程之介紹。載於**楊瑩、林永豐、陳怡如、陳延興、魏麗敏、洪福源合著「英國教育（二）」**。臺北：高等教育。

■ 陳淑琴（2012）。「幼托整合」之後的人員問題。臺灣教育評論月刊，1（3），52-53。

■ 楊惠芳（2011）。國教向下延伸100學年啟動。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=52848

■ 賓靜蓀（2015）。國家代表隊師資，撐起教育。**親子天下**，73。

■ 歐姿秀（2012）。幼托整合後幼兒園教師之任用與培育。**臺灣教育評論月刊，1**（4），69-71。

■ 盧美貴、沈姍姍（2000）。**幼兒學校（英國）**。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1303904/

■ 魏惠貞、李來春、林欣毅（2011）。英國幼兒教師教學能力之培育。**教育資料集刊，49**，123-140。

■ 魏美惠、林珮伃（2013）。我國當前幼兒教育師資政策評析與改善方案。**臺灣教育評論月刊，2**（6），144-149。

■ Alexander, R. J., & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. part 1 — Past and present.* Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.

■ Cooper, H., & Sixsmith, C. (2003). *Teaching across the early years 3-7: Curriculum coherence and continuity.* London: Routledge Falmer.

■ Curtis, A., & Hevey, D. (2000). Training to work in the early years. In B. Cosin, & M. Hales (Eds.), *Families, education, and social differences* (pp. 49-63). Manchester: Elsevier

■ DCSF (2008). *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families.* Retrieved from http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/research/publications/surestartpublications/1974/

■ Department for Children Schools and Families (2008). *Practice guidance for the early years foundation stage.* Nottingham: Author.

■ Department for Education (2011a). *Government sets out reform of early learning and children's centres.* Retrieved from http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a00191829/government-sets-out-reform-of-early-learning-andchildrens-centres

■ Department for Education (2011b). *Early years foundation stage to be radically slimmed down.* Retrieved from http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a0076193/early-years-foundation-stage-to-be-radically-slimmed-down

■ DfEE(1998). *Teaching: High status, high standards*. London: Author.

■ DfEE (2000). *Planning for learning in the foundation stage*. London: QCA Publications.

■ DfES(2004).*The effective provision of pre-school education project:Final report.A Longitudinal Study Founded by the DfES 1997&2004.* Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe

■ DOE (1998). *Norms and standards for educators* (No. 20844). Pretoria, South Africa:Author.

■ Jones, L., & Moore, R. (1995). Appropriating competence. *British Journal of Education and Work, 2*, 78-92.

■ Karçkay, A. T., & Sanlı, S. (2009). The effect of micro teaching application on thepreservice. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 844–847

■ Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology, 32*(4), 483–486.

■ Kwon, Y. -I. (2007). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood Research & Practice, 4*(2). Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html

■ QCA (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. London: Author.

■ Reading Borough Council (n. d.). *The foundation stage*. Retrieved from http://www.reading.gov.uk/educationandlearningold/earlyyearsandchildcare/General. asp?id=SX9452-A7818A93

■ Stephenson, J. (1999). Evaluation of teacher education in England and Wales. *TNTEE Publications, 2*(2), 191-199.

■ TTA (1997). *Career entry profiles for newly qualified teachers*. London: Author.